

Herzog, Walter

Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 229-245



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 2, S. 229-245 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-45222 - DOI: 10.25656/01:4522

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-45222>

<https://doi.org/10.25656/01:4522>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 2/99

2. Jahrgang

Inhaltsverzeichnis

SCHWERPUNKT: KULTURELLE DIFFERENZ

Ingrid Gogolin	Editorial zum Schwerpunkt „Kulturelle Differenz“	147
Marianne Krüger-Potratz	Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz	149
Franz Hamburger	Zur Tragfähigkeit der Kategorien „Ethnizität“ und „Kultur“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	167
Dieter Lenzen	Erziehung zu sozialer Integration in einem Europa der Minoritäten	179
Hans-Christoph Koller	Lesarten. Über das Geltendmachen von Differenzen im Forschungsprozeß	195
Helga Kelle	Geschlechterterritorien. Eine ethnographische Studie über Spiele neun- bis zwölfjähriger Schulkinder	211

ALLGEMEINER TEIL

Walter Herzog	Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen. Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs	229
Jaap Dronkers/ Werner Hemsing	Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. Bildungs-, Berufs- und Sozialisationseffekte in nordrhein-westfälischen Gymnasien	247
Rolf Becker	Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990	263

REZENSIONEN

Norbert Wenning	Sammelrezension: Kulturelle Differenz	285
Burkhard H. Müller	Sammelrezension: Neuere Beiträge zur Theorie der Sozialpädagogik	289
Stephanie Hellekamps	Rezension: Seyla Benhabib: Hannah Arendt – Die melancholische Denkerin der Moderne	295

Walter Herzog

Die Schule und die Pluralität ihrer Kulturen

Für eine Neufassung des pädagogischen Kulturbegriffs

Zusammenfassung

Seit einiger Zeit mehrten sich die Zeichen einer pädagogischen Rückbesinnung auf den Kulturbegriff. Dabei sind zwei unterschiedliche Verwendungsweisen des Begriffs zu beobachten: eine monistische (anthropologisch-absolute) und eine pluralistische (ethnologisch-relative). Es wird vorgeschlagen, die beiden Auffassungen in einem prozessualen Verständnis von Kultur zu integrieren. Anhand von drei ausgewählten Beispielen aus dem Bereich der Schulpädagogik wird untersucht, wie dieser Kulturbegriff für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar gemacht werden kann. Die Beispiele betreffen das Verhältnis von Oralität und Literalität, die Kulturen der Unterrichtsfächer und die kulturelle Differenz der Geschlechter. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Bedeutung des postulierten Kulturbegriffs für die erziehungswissenschaftliche Analyse von Schule und Unterricht sowie die Modernität der pädagogischen Denkform.

Summary

The term „culture“ has been reflected on with increased frequency within the field of pedagogy. Two different usages of this term can be seen: a monistic (anthropologisch-absolute) and a pluralistic (ethnologisch-relative) usage. An integration of these is proposed, in which culture is understood as being a process. This conception of culture as process can be helpful in developing theories within the field of educational science. To illustrate this point are three examples from the field of pedagogy. These deal with the relationship between orality and literality, the cultures of particular school subjects and the cultural difference between sexes. This article closes by considering what the postulated term „culture“ would mean for the analysis of school and lessons within educational science, as well as for the modernity of the pedagogical thinking style.

1 Einleitung

In der Erziehungswissenschaft ist in jüngster Zeit eine vermehrte Zuwendung zum Kulturbegriff zu beobachten. Die Gründe für dieses „neue erziehungswissenschaftliche Interesse an der Kultur“ (LIEBAU 1992, S. 141) und die „kulturelle Wende in der praktischen Pädagogik“ (a.a.O., S. 105) sind vielfältig, doch spielen Orientierungsprobleme und Theoriedefizite des pädagogischen Denkens angesichts wachsender Migrationsströme und einer Radikalisierung der gesellschaftlichen Moderne eine nicht unbedeutende Rolle. Stellt der Umgang mit zunehmender Heterogenität eine der größten Herausforderungen der Disziplin dar, weckt das „Paradigma Kultur“ (a.a.O., S. 169) die Erwartung, die verlorene Einheit der Pädagogik lasse sich durch Erinnerung an „vergessene Zusammenhänge“ (MOLLENHAUER 1983) restituieren. Diese Erwartung ist jedoch trügerisch. Ange-

sichts einer „exzessiven Verwendung des Kultur-Begriffs in der Schulpädagogik“ (TERHART 1994, S. 686), stellt sich insbesondere in bezug auf die Schule die Frage, ob der Kultur als „integrativem Paradigma“ (LIEBAU 1992, S. 170) nicht zuviel abverlangt wird. Während REHBERG (1986) – an die Adresse der Kulturosoziologie gerichtet – vor den „Synthesebegriffen“ warnt, meint WIATER (1997, S. 39), der besondere Wert des Begriffs *Schulkultur* liege gerade in dessen Integrationsleistung. In den zu „neuer Konjunktur“ (GOGOLIN 1998, S. 126) gekommenen Kulturbegriff werden Hoffnungen gesetzt, die sich zur Zeit der Hochblüte der SPRANGERSchen Kulturpädagogik an Termini wie Geist, Stil und Lebensform gerichtet hatten. Es sind Hoffnungen auf Einheit und Synthese, denen die pädagogische Theorie nicht unbesehen entsprechen darf.

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die erneute Zuwendung der Erziehungswissenschaft zum Kulturbegriff theoretisch besser gestützt werden kann, ohne daß dabei restaurative Tendenzen zu Ganzheit und Einklang reaktiviert werden. Da trotz wachsender Verwendung des Begriffs meist *undefiniert* bleibt, was unter Kultur zu verstehen ist,¹ ist zunächst eine terminologische Klärung vorzunehmen (1). Anschließend wird anhand von drei ausgewählten Beispielen diskutiert, wie der Kulturbegriff für die erziehungswissenschaftliche Theorie fruchtbar gemacht werden kann. Die Beispiele stammen aus dem Kontext der *Schulpädagogik* und betreffen das Verhältnis von Oralität und Literalität (2), die Kulturen der Fächer (3) und die Differenz der Geschlechter (4). Abschließend werden Überlegungen zur Bedeutung des Kulturbegriffs für eine modernitätstheoretische Analyse von Schule und Unterricht angestellt (5).

2 Kultur als Singular und Plural

Wo der Kulturbegriff in der neueren pädagogischen Literatur mit begrifflichem Anspruch auftritt, ist er in zweifacher Weise präsent. *Erstens* in einer Form, die im wesentlichen auf die *Ethnologie* zurückgeht. Kultur wird im *Plural* verwendet. Der Vergleich ist horizontal. Die eine Kultur steht *neben* der anderen; alle Kulturen haben – im Sinne der amerikanischen Kulturanthropologie (GIRTLE 1979) – gleich viel Wert. Dieser Kulturbegriff, der davon ausgeht, daß Kultur nur in der Vielfalt existiert, findet sich in reflektierter Form vor allem in der *Interkulturellen Pädagogik* (z.B. AUERNHEIMER 1995).

Zweitens wird der Kulturbegriff im anthropologischen Sinn der *differentia specifica*, die den Menschen vom Tier unterscheidet, verwendet. Der Vergleich ist hier nicht horizontal, sondern *vertikal*. Der Mensch ist über das Tier hinausgewachsen, und dies war und ist ihm möglich dank der Kultur. Kultur ist ein *Singular*; sie kommt im Prinzip jedem Menschen gleichermaßen zu. Sie wird als Steigerung der im Menschen angelegten Möglichkeiten begriffen, womit eine „Forderung von originär pädagogischem Charakter“ (DUNCKER 1994, S. 51 – im Original hervorgehoben) ausgesprochen sein soll. Dieser Kulturbegriff läßt Anschluß an die in den 80er Jahren versandete pädagogische Anthropologiediskussion finden. Pädagogische Anthropologie soll auch „wieder ein Thema“ sein (ROTH 1996, S. 600); nach den 20er und 60er Jahren werde sich in der Pädagogik „im Laufe der 90er Jahre“ eine „dritte anthropologische Wende“ vollziehen (a.a.O., S. 605f.).

In der Tat legt DUNCKER seinem Versuch, den Elementarunterricht kulturtheoretisch zu begründen, eine Argumentation zugrunde, die im wesentlichen anthropologischen Charakter hat und auf Positionen der *philosophischen* Anthropologie der 20er und 30er

Jahre zurückgreift. Als Curriculum enthalte der Lehrplan die Idee eines „Weges in die Kultur“ (DUNCKER 1994, S. 127). Das als Kulturaneignung verstandene Lernen wird als eine „Form der Alphabetisierung“ begriffen, „... bei der nicht nur die Fähigkeit erworben wird, einen ‚Text‘ (also die Wirklichkeit) zu entziffern und zu verstehen, sondern ihn auch selbst fortzuschreiben und umzuformulieren“ (a.a.O., S. 13). Die Schultheorie wird im Rahmen einer „anthropologischen Perspektive“ entfaltet, die den Kulturbegriff nicht nur als Singular, sondern auch als *Einheit* und *Ganzheit* versteht (a.a.O., S. 39ff.).² Die Einheit der Schule soll in ihrem „grundlegenden kulturellen Auftrag“ (a.a.O., S. 238) beschlossen liegen.

Die Kultur im Singular wird zum Gegenbegriff einer Natur stilisiert, die Züge des *Barbarischen* annimmt. Kultur sei „... das, was die Menschen daran zu hindern vermag, übereinander herzufallen und schlimmer zu sein als irgendein Tier“ (GADAMER 1983, S. 19). Der Begriff wird normativ überhöht, was der Pädagogik einen Gegensatz von Natur und Kultur einbringt, den sie mit eigenen Mitteln nicht mehr aufzulösen vermag. „Biologische Anthropologie“, so heißt es bei BALLAUFF (1963, S. 31), „ist wie ein hölzernes Eisen“. Die Pädagogik schlägt sich auf die Seite der Kultur im Singular und empfiehlt sich als deren Sachwalterin.³ Erziehung wird als *Kultivierung* einer Natur verstanden, die ohne pädagogischen Eingriff unförmig und unerträglich wäre.

Erstaunlich an den zwei Kulturbegriffen, wie sie in der neueren pädagogischen Literatur zu finden sind, ist die Tatsache, daß sie kaum Berührungspunkte aufweisen. Fast scheint es, als lägen sie im Zentrum von zwei Diskursen, die nichts miteinander zu tun haben. Aufgrund dieser Beobachtung ist die Perspektive etwas auszuweiten. Ist es tatsächlich so, wie die pädagogische Auseinandersetzung nahelegt, daß die Kultur *entweder* eine ethnologische (relative) *oder* eine anthropologische (absolute) Kategorie darstellt? Und ist zwischen diesen beiden Verständnissen von Kultur keine Vermittlung möglich?

Eine Methode, sich einer Zweifelhait zu entledigen, liegt darin, die eine Seite dem Verdacht auszusetzen, *ideologisch* voreingenommen zu sein. In diesem Sinne ist LEPENIES (1996, S. 48) der Ansicht, es sei Zeit zu erkennen, „... wie sehr im Kontext der Kulturen das Beharren auf dem Singular nicht nur zu historischen Verzerrungen führt, sondern auch eine politische Diskriminierung darstellt“. Mit einer vergleichbaren Begründung spricht sich der Historiker FISCH (1998) für den Kulturbegriff im Singular aus. Als Plural lasse sich die Kultur leicht für inhumane Zwecke mißbrauchen, was das schreckliche Wort der „ethnischen Säuberung“ eindringlich zeigen kann. Die Kultur wird zum Strohalm, an dem sich ein an Legitimität verlierender Nationalismus festklammert. Die Renaissance des pluralistischen Kulturbegriffs entpuppt sich als Machtstrategie von Gruppierungen, die die emanzipatorische Idee der Kultur im Singular zu pervertieren versuchen.

Diese Kritik scheint berechtigt – dennoch ist zu bezweifeln, ob sie stark genug ist, um den Begriff der Kultur in seiner pluralistischen Variante zurückzuweisen. Was LEPENIES und FISCH aussprechen, ist – in andere Worte gefaßt – eine *Warnung vor dem Fundamentalismus*. Fundamentalismen aller Art sind in der Tat *kulturell* begründet. Sie verschmelzen den Kulturbegriff im Singular mit dem Kulturbegriff im Plural, indem sie ihre je spezifische Kultur als jenes Merkmal ausgeben, das den Menschen in seiner Besonderheit auszeichnet. Der Fundamentalismus ist der paradoxe Versuch, die je eigene Kultur, der nur in einem pluralistischen Kontext Realität zukommen kann, zu singularisieren und zur *differentia specifica* der Gattung Mensch zu stilisieren.

Das Problem liegt somit nicht im pluralistischen Begriff von Kultur an sich, sondern in dessen Assimilation an den Begriff der Kultur im Singular. Hält man an der Differenz der

beiden Begriffe fest, ist nicht zu befürchten, daß aus Kultur Barbarei wird. Wie aber sind die beiden Verständnisse von Kultur miteinander zu verbinden? Eine solche Verbindung scheint nur möglich zu sein, wenn die Begrifflichkeit, in der über Kultur gesprochen wird, von ihren statischen Aufladungen befreit wird. Politisch mißbrauchbar ist der Kulturbegriff, wenn er als *Bestand* gedacht wird, wenn die Kultur als eine *Größe* behandelt wird, die immer schon feststeht, über die folglich keine Auseinandersetzung stattzufinden hat. Wie FISCH (1998) zu Recht bemerkt, darf Kultur kein „Inventarisierungsbegriff“ sein. In einer Welt der „radikalen Pluralität“ (WELSCH) handelt es sich nicht mehr um ein Patchwork von eindeutigen Zugehörigkeiten und Identitäten, sondern um ein *Durcheinander* sich überkreuzender und überschneidender Verwurzelungen und Lebensformen (WELSCH 1988; GEERTZ 1996).

Der pluralistische Kulturbegriff sieht sich damit einer anderen Gefahr ausgesetzt. Wird nämlich unter einer Kultur im Sinne der klassischen Kulturanthropologie ein alles bestimmendes Merkmal eines Kollektivs von Menschen verstanden,⁴ dann rückt der Kulturbegriff in die Nähe des Begriffs der *Gemeinschaft*, um dessen Revitalisierung sich der Kommunitarismus bemüht (HONNETH 1995). Damit wird nicht nur ein theoretisch unfruchtbarer und politisch fataler Gegensatz von Kultur und Gesellschaft kolportiert, das Problem eines kollektivistisch aufgeladenen Kulturbegriffs liegt auch darin, daß er empirisch kaum (mehr) zu greifen vermag. Die Unterstellung, Kulturen hätten wie Teller klar definierte Ränder, ist verfehlt. Kultur ist fast nur noch als *Interkulturalität* gegeben (GEERTZ 1996). Dementsprechend – darauf macht GELLNER (1995) aufmerksam – verliert der Relativismus, der allen Kulturen gleich viel Wert beimißt und zur gegenseitigen Toleranz aufruft, praktisch an Bedeutung, da auch er von der Annahme ausgeht, Kulturen seien statische Einheiten, während sie in Wahrheit immer mehr dynamische Komplexe heterogener Überschneidungen und Verflechtungen bilden.

Aufgrund dieser Überlegungen wird hier in Anlehnung an WIMMER (1996) folgende Definition vorgeschlagen: Kultur ist ein offener und instabiler Prozeß der Auseinandersetzung und des Aushandelns von Bedeutungen, der sozial, emotional und kognitiv kompetente Akteure mit unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichem Status zueinander in Beziehung setzt und bei einer Einigung oder Kompromißbildung zu vorübergehender sozialer Abschließung und Grenzziehung führt.⁵

Was folgt aus diesem *prozessualen* Kulturverständnis für die erziehungswissenschaftliche Theorie? Um zur Beantwortung dieser Frage überzuleiten, sei ein Zitat von GEERTZ herangezogen, das zwar auf die Ethnologie gemünzt ist, aber auch pädagogisch interpretiert werden kann: „Das Vokabular kultureller Beschreibung und Analyse muß geöffnet werden, damit Abweichung, Vielfalt und Nichtübereinstimmung darin Platz finden. Denn ebensowenig wie die Länder können die Identitäten, die den Ländern ihre Farben verleihen, ob moslemisch oder buddhistisch, französisch oder persisch, schwarz oder weiß, als nahtlose Einheiten und ungebrochene Ganzheiten verstanden werden“ (GEERTZ 1996, S. 65). Um das Zitat für die weiteren Ausführungen zu nutzen, wird die Wendung „moslemisch oder buddhistisch, französisch oder persisch, schwarz oder weiß“ durch „oral oder literal, physikalisch oder biologisch, männlich oder weiblich“ ersetzt. Es geht darum, die vorgeschlagene Definition des Kulturbegriffs am Beispiel von Schule und Unterricht so weit zu konkretisieren, daß dessen methodische Bedeutung für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung deutlich wird.

3 Oral oder literal: Zur Psychologie der Schriftkultur

Lange Zeit war die Auffassung vorherrschend, der Erwerb einer Schriftsprache führe lediglich zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz eines Individuums. Schreiben wurde als *Kulturtechnik* begriffen, die gelernt werden kann, ohne daß die Identität des Lernenden tangiert wird. ARISTOTELES (1974, S. 95) vertrat die Meinung, Wörter seien Zeichen des Gesprochenen, die Schriftsprache eine Notation der Lautsprache. Während wir im Medium von Lauten sprechen, würden wir im Medium von Schriftzeichen schreiben. Darüber hinaus gebe es keine Unterschiede zwischen Laut- und Schriftsprache. Diese Ansicht dürfte jedoch falsch sein.

Schrift ist genauso wenig Repräsentation von Sprache, wie Sprache Repräsentation von Wirklichkeit ist. Die neuere Forschung zeigt, daß die Art und Weise, wie wir etwas darstellen, die Auffassung des Dargestellten maßgeblich beeinflusst (OLSON 1977, 1991, 1994; ONG 1977, 1987; GOODMAN 1984, 1995). Die Schrift ist keine *Kulturtechnik*, sondern eine *Kulturform*, die unser Wirklichkeitsverständnis tiefgehend verändert (STING 1998). Das hat im wesentlichen damit zu tun, daß die Sprache in einer oralen Kultur unbekannt ist, weil sie als Medium unauffällig bleibt.

Diese Behauptung soll anhand von FOUCAULTs Analyse der kulturellen Transformation, die sich in Europa zwischen dem 17. und 19. Jahrhundert abgespielt hat, illustriert werden.⁶ Wie FOUCAULT (1974) ausführt, lagen Sprache und Wirklichkeit noch im 16. Jahrhundert gewissermaßen auf einer Ebene. Die Dinge und die Wörter waren durch Analogien und Fäden der Ähnlichkeit aneinandergebunden. Dem Wissen fehlte die Dimension der Tiefe. Die Erkenntnis hatte nicht die Funktion, etwas wiederzugeben, abzubilden oder darzustellen. Sie *repräsentierte* nicht, sondern war ein *Kommentar*, eine Interpretation oder Exegese des „Buches der Natur“. FOUCAULT schildert das Sprachverständnis einer oralen Kultur, die noch kein Bewußtsein der epistemischen Funktion von Sprache hat.

Die Zäsur bildet das 17. Jahrhundert. Von nun an „... wird man sich fragen, wie ein Zeichen mit dem verbunden sein kann, was es bedeutet“ (FOUCAULT 1974, S. 75). Die Sprache wird zum Medium der Spiegelung von Wirklichkeit. Die tiefe Zusammengehörigkeit von Sprache und Welt wird aufgelöst. Die Sachen und die Wörter trennen sich. Das *Auge* wird von nun an zum Sehen und *nur* zum Sehen bestimmt sein, das *Ohr* ausschließlich zum Hören (a.a.O., S. 76). Es entstehen jene „zwei Kulturen“, deren Unverträglichkeit Charles SNOW (1987) beklagt hat. Die eine Kultur ist die Kultur der Augen, die die Wirklichkeit unverstellt zu erfassen beanspruchen. Dafür steht die Sprachkritik von BACON und DESCARTES. Die andere Kultur ist die Kultur des Schreibens, wie sie die Humanisten entdeckt und befördert haben und wie sie dann die Hermeneutik und die Geisteswissenschaften zu ihrem Gegenstand machen. FOUCAULT (1974, S. 76) sieht in der Veränderung der epistemischen Verhältnisse im 17. Jahrhundert eine „ungeheure Reorganisation der Kultur“, deren Nachwirkungen noch heute spürbar sind.

Diese Reorganisation der Kultur, die im wesentlichen zu einer Neubewertung der Sinne geführt hat, insofern der epistemische Primat nun dem Sehen eingeräumt wird (GIESECKE 1998, S. 571ff.), wäre kaum möglich gewesen ohne die technologischen Innovationen der alphabetischen Schrift und des Drucks mit beweglichen Lettern. Insbesondere der Buchdruck ist mit der zentralperspektivischen Darstellungsform eine Verbindung eingegangen, die dem Ideal der unvermittelten, anschaulichen und evidenten Erkenntnis starken Auftrieb gegeben hat. Die im 17. und 18. Jahrhundert entstehenden Er-

ziehungs- und Bildungstheorien haben sich ganz in den Dienst der Transformation der prämodernen oralen in eine moderne literale Kultur gestellt (vgl. STING 1998). Nicht nur wurzeln ihre Begriffe in der Metaphorik des Schauens und Überblickens, auch ihre im Ideal der *Bildung* verdichteten Ziele verdanken sich im wesentlichen der Schriftkultur.

Diese knappen Ausführungen sollen zeigen, daß die Schrift nicht einfach ein Medium ist, um eine Welt, die epistemisch bereits erschlossen ist, auf andere Weise zur Darstellung zu bringen. Die Schrift ist vielmehr ein Mittel der *Transformation* von Kultur. Für die Schule bedeutet dies, daß Lesen und Schreiben nicht als Substitute für Sprechen und Hören verstanden werden können. Der Erwerb einer (alphabetischen) Schriftsprache bedeutet vielmehr eine kulturelle Verwandlung der Person. Alphabetisierung ist Modernisierung des Bewußtseins, d.h. Umarbeitung einer traditionellen in eine moderne Identität. Wer des Lesens und Schreibens kundig wird, dürfte kaum mehr in der Lage sein, schmerzlos in eine orale Kultur zurückzukehren. Worin besteht der Wandel, den die Schriftsprache auszulösen vermag? Es sei auf drei Momente verwiesen.

(1) *Schrift läßt die Sprache objektivieren.* Ist die mündliche Rede ein ephemeres Ereignis, so erlaubt die Schrift, Sprache gleichsam einzufrieren und handhabbar zu machen. Dank der schriftlichen Fixierung kann die Fluktuanz der Sprache stillgestellt werden, was es allererst erlaubt, aus der Sprache ein *fait linguistique* zu machen (STETTER 1997, S. 128ff.). Ist die Sprache in einer oralen Kultur der *Zeit* ausgesetzt, kann sie in einer literalen Kultur in den *Raum* gestellt und dadurch *objektiviert* werden. Die Schrift befördert den Prozeß der Visualisierung von Wirklichkeit. Das erwachende Sprachbewußtsein erzeugt paradoxerweise genau jene Kritik an der Sprache, die zuvor mit dem Hinweis auf BACON und DESCARTES angesprochen wurde. Ein Schriftdokument läßt sich vor Augen führen, man kann ihm kritisch begegnen und Vergleiche mit anderen Dokumenten anstellen. Anders gesagt, man kann den Text *manipulieren*, was mit der mündlichen Rede nicht möglich ist.⁷

(2) *Schriftsprache läßt die Subjektivität artikulieren.* Sobald Sprache dokumentarisch fixiert werden kann, wird der Text unabhängig von seiner Interpretation. In einer oralen Kultur, die den Fluß der Rede nicht anhalten kann, um das Gesagte mit dem Gemeinten zu vergleichen, liegen die Geschichten, die man sich erzählt, immer nur in einer Version vor. Erst eine Schriftkultur kann zwischen der *Interpretation* eines Textes und dem, was gewissermaßen objektiv im Text vorliegt, einen Unterschied machen. Zwischen den Wörtern und ihrer Deutung tut sich ein Abgrund auf, der mittels *Psychologie* gefüllt wird. Die Deutungen werden zu Attributen einer eigenen Realität, die als Innerlichkeit begriffen wird (OLSON 1991, S. 241).

(3) *Schriftsprache läßt das Wissen dekontextualisieren.* Die Schrift ermöglicht einen Typus von Intellektualität, dessen Merkmal das formale Denken ist. Die Schriftsprache muß vieles explizit machen, was in der Lautsprache dank der Kontextbedingungen des Sprechens implizit bleiben kann. Da der Autor eines Textes in der Rezeptionssituation im Normalfall nicht anwesend ist, fehlen dem Leser deiktische und andere Hinweise, auf die sich der Hörer dank Intonation, Mimik und Gestik des Sprechers stützen kann. Diese fehlenden Informationen müssen in der schriftlichen Kommunikation durch *rein sprachliche Mittel substituiert* werden. Wenn Texte nicht nur sagen, *was* sie beinhalten, sondern auch, *wie* sie verstanden werden wollen, dann ist die Sprache zur eigenen Wirklichkeit geworden, die zwischen der äußeren Wirklichkeit der Dinge und der inneren Wirklichkeit der Ideen und Empfindungen zu liegen scheint.⁸

Diese drei Merkmale der Schriftsprache sind zugleich Merkmale, die es Schülerinnen und Schülern schwer machen, mit der Schriftkultur der Schule zurechtzukommen. Dabei sei nochmals betont, daß die Schule, die in ihrer heutigen Form in grundlegender Weise an die Schriftkultur gebunden ist (DUNCKER 1994, S. 124), in bezug auf die Sprache nicht eine *Kulturtechnik* vermittelt, sondern eine *Kulturform*. Insofern sie in eine von Schrift geprägte Kultur einführt, bildet sie einen wesentlichen Teil der Bewältigung des durch Schrift entstandenen Komplexitätsproblems moderner Gesellschaften. Das reflexive Potential, das die Schrift freisetzt, ist nicht nur für didaktische Hindernisse in den auf Sprache verwiesenen Fächern verantwortlich, es erzeugt auch ein Spannungsverhältnis zu Merkmalen der Schule, die eher einer oralen denn einer literalen Kultur entsprechen.⁹

4 Physikalisch oder biologisch: Die Kulturen der Fächer

Es wäre falsch anzunehmen, der Erwerb der Schreib- und Lesekompetenz würde *per se* die kulturelle Transformation bewirken, von der die Rede war. Schriftsprache *ermöglicht* diese Transformation, erzwingt sie aber nicht (OLSON 1994; LUHMANN 1997, S. 286f., 300f.; GIESECKE 1998; STING 1998). Falsch wäre auch die Ansicht, die durch Schrift unterstützte Einübung in ein dekontextualisiertes Denken erzeuge eine *einheitliche* Wissenskultur. Der Kulturbegriff beweist seine Nützlichkeit für die Erziehungswissenschaft gerade auch insofern, als er zeigen kann, daß den verschiedenen schulischen Fächern *differente* epistemische Kulturen zugrunde liegen.

Der Mathematiker Hermann WEYL hat die Wissenschaft eine „symbolische Konstruktion des Menschen“ genannt. Dies in offensichtlicher Anlehnung an CASSIRERS Philosophie der symbolischen Formen.¹⁰ Von den Überzeugungen der neuzeitlichen Physiker, die von einem realen räumlich-zeitlich-materiellen Sein ausgehen, bleibe „... nur eine Konstruktion in reinen Symbolen übrig“ (WEYL 1949, S. 381). Es sei „... der freie, in Symbolen schaffende Geist ..., der sich in der Physik ein objektives Gerüst baut, auf das er die Mannigfaltigkeit der Phänomene ordnend bezieht“ (a.a.O., S. 413). Man kann dies einen kulturalistischen Begriff von Wissenschaft nennen. WEYL markiert eine Abkehr von einem positivistischen Wissenschaftsverständnis, das die wissenschaftliche Erkenntnis auf sinnliche Evidenz, Anschauung oder Protokollsätze zurückführen will. Die Kritik QUINES (1979) an den zwei Dogmen des Empirismus vorwegnehmend schreibt WEYL, die Aussagen und Gesetze der Physik hätten „... einzeln genommen keinen in der Erfahrung verifizierbaren Inhalt. Nur das theoretische System als Ganzes läßt sich mit der Erfahrung konfrontieren. Was die Physik leistet, ist nicht anschauende Einsicht in singuläre oder allgemeine Sachverhalte, sondern theoretische, letzten Endes rein symbolische Konstruktion der Welt“ (a.a.O., S. 418).¹¹ Es genügt nicht, „große Augen zu machen“; „... die Wahrheit ... will durch Handeln gewonnen sein“ (a.a.O., S. 420).

Die Rede von der symbolischen Konstruktion von Wirklichkeit verweist auf die soziale Basis der Wissenschaft. Wie MATURANA (1998, S. 150) bemerkt, ist eine naturwissenschaftliche Aussage „... nur innerhalb einer Gemeinschaft von Standardbeobachtern gültig, die dadurch definiert wird, daß sie die naturwissenschaftliche Erklärung als Kriterium der Validierung ihrer Aussagen anwendet“. Zwischen den Darlegungen von WEYL und MATURANA liegt eine Zeit der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung, die durch eine Zuwendung zu den sozialen Bedingungen der Erkenntnis charakterisiert ist.

Die Wissenschaft erscheint als ein epistemisches Unternehmen, das nicht eine gegebene Wirklichkeit abbildet, sondern ein kommunikatives, auf Daten beruhendes *Aushandeln* von Wirklichkeitskonstruktionen darstellt. Dementsprechend haben Begriffe wie Wissenschaftlergemeinschaft (KUHN), Kommunikationsgemeinschaft (APEL), Argumentationsgemeinschaft (BÖHME) und Interpretationsgemeinschaft (GADAMER) für das Verständnis der wissenschaftlichen Erkenntnis an Bedeutung gewonnen (HERZOG 1987, S. 153ff.). Letztlich entscheidet nicht eine in der Einsamkeit des singulären Erkenntnissubjekts beurteilte Beziehung zu einer ontologisch ausgezeichneten Wirklichkeit über die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen, sondern der Diskurs in der argumentierenden Gemeinschaft der Vertreterinnen und Vertreter eines Faches.

Ein solches Verständnis von Wissenschaft entspricht nicht nur dem prozessualen Begriff von Kultur, wie er eingeführt wurde, es legt auch die Idee einer *Vielfalt* von wissenschaftlichen Kulturen nahe.¹² Das kommt zwar bei WEYL lediglich andeutend zum Ausdruck, läßt sich aber leicht herausarbeiten, wenn man zum Zweck der Illustration an die Unterschiede zwischen Physik und Biologie denkt. Wie BATESON (1982) und BISCHOF (1992) auf verschiedene, aber vergleichbare Weise deutlich machen, gibt es zwei Möglichkeiten der naturwissenschaftlichen Reduktion phänomenaler Komplexität: die *materielle* der Physik und die *genetische* der Biologie. Während die Physik von den strukturellen Besonderheiten vorliegender Systeme, wie zum Beispiel dem freien Fall, der schiefen Ebene oder den Planetenbahnen, abstrahiert und nach einheitlichen Gesetzen einer *homogenisierten* Wirklichkeit sucht, respektiert die Biologie die Topographie der lebenden Systeme und abstrahiert vom materiellen Substrat ihrer Organisation. Die genetische Reduktion setzt die lebenden Systeme über *Abstammungsreihen*, d. h. *zeitlich* zueinander in Beziehung.

Diese am Beispiel von Physik und Biologie paradigmatisch dargestellte Differenz wissenschaftlicher Kulturen läßt sich verallgemeinern. Als *epistemische Kulturen* bilden Wissenschaften Kollektive, die einer gemeinsamen Weltversion, gemeinsamen Werten, gemeinsamen Begriffen und gemeinsamen Methoden verpflichtet sind.¹³ Insofern der schulische Unterricht wissenschaftsorientiert stattfindet, treffen diese Kriterien auch auf die Schulfächer zu. Wie LIEBAU und HUBER (1985, S. 315) schreiben, liegt es auf der Hand, die verschiedenen Welten der Disziplinen „... als Kulturen aufzufassen, also als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“.

Zweifelloos entsprechen die schulischen Fächer nicht einfach wissenschaftlichen Disziplinen. Es ist auch nicht Aufgabe des Unterrichts, Erkenntnis zu gewinnen, sondern in rationale Formen der Weltbeziehung einzuführen. Ein Vorzug des prozessualen Kulturbegriffs liegt aber gerade darin, daß er die Fächer anders als über ihre Inhalte mit ihren Bezugsdisziplinen in Verbindung setzen läßt, nämlich über *Methoden*. Im Fachunterricht gilt es nicht nur zu lernen, *was* der Fall ist, sondern auch, *wie* in einer Disziplin Wirklichkeit erschlossen wird. Im Hinblick auf dieses *Wie* ergeben sich alternative Möglichkeiten der Interdisziplinarität und des fächerübergreifenden Unterrichts.¹⁴ Eine dynamisch verstandene Kultur erlaubt die Ablösung des Gedankens, die Hauptaufgabe der Schule liege in der Vermittlung von Kulturgütern und Wissensbeständen. Wobei die Erweiterung des Wissensbegriffs um das Moment der Methode wohlverstanden nicht zur Idee der formalen Bildung führt; das *Wie* der Wissenskulturen liegt ganz auf seiten des Stoffes.

Der Akzent auf die *Generierung* von Wissen läßt der Idee von Bildung als Prozeß neue Bedeutung geben. Dies sei mit Bezug auf den Begriff der *Notationssysteme* noch etwas erläutert. GARDNER (1994, S. 282) spricht von einer Fähigkeit der „notationalen Symboli-

sation", d. h. der „... Fähigkeit, Notationssysteme zu erfinden und anzuwenden, die sich in Form einer ‚zweiten Ordnung‘ auf der Basis anderer Symbolsysteme entwickeln". Notationen hängen „in hohem Masse von der jeweiligen Kultur ab" (a.a.O., S. 282). Wie GARDNER weiter bemerkt, ist es kaum übertrieben zu sagen, „... daß sich *Erziehung* im heutigen Sinn auf die Prozesse bezieht, durch die das Kind in die wichtigsten notationalen Kanäle seiner Kultur geleitet und zu ihrer Beherrschung geführt wird" (a.a.O., S. 283). In der Tat ist die Schrift lediglich *eines* von mehreren, schulisch relevanten Notationssystemen.

Es ist zu vermuten, daß die kulturelle Transformation, die im Bereich der Sprache durch den Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz stattfindet, in vergleichbarer Weise auch in anderen Unterrichtskontexten erfolgt, in denen Notationssysteme eine Rolle spielen. Zu denken ist an die Mathematik und die Naturwissenschaften, aber auch an die Musik und andere musische Fächer.¹⁵ Zwei Argumente lassen sich zur Stützung dieser Vermutung anführen. Einerseits die mittlerweile in großer Zahl vorliegenden Erkenntnisse zu *Fehlauffassungen* im Unterricht, andererseits *evolutionspsychologische* Überlegungen.

(1) Die Literatur zu Fehlauffassungen im Unterricht zeigt, daß sich Kinder intuitiverweise ein Weltbild erarbeiten, das sich gegenüber schulischen Berichtigungsversuchen als erstaunlich resistent erweist (vgl. GARDNER 1993). Das physikalische und biologische Alltagswissen, mit dem Kinder zur Schule kommen, kann *aristotelisch* genannt werden. Sowohl die belebte als auch die unbelebte Natur werden mittels teleologischer Kategorien und essentialistisch erklärt. Der Übergang zu einem *galileischen* Weltbild im Falle der Physik und einem *darwinistischen* im Falle der Biologie erfolgt äußerst mühsam. In vielen Fällen wird der Aristotelismus trotz mehrjährigem Unterricht nicht überwunden. Bezüglich des mathematischen Wissens zeigen sich ähnliche Schwierigkeiten (vgl. NUNES/SCHLIEMANN/CARRAHER 1993). Die spontan erworbenen mathematischen Intuitionen der Kinder lassen sich oft nur schwer durch die notationalen Standardverfahren der Mathematik ersetzen.

(2) Das evolutionspsychologische Argument ist kürzlich von GEARY artikuliert worden. Er unterscheidet *biologisch primäre* von *biologisch sekundären* Fähigkeiten. Die ersteren sind universell und erfüllen evolutionär bedingte Funktionen, die letzteren sind kulturspezifisch und vom Ausmaß der Beschulung abhängig (GEARY 1995, S. 25). Ausdrücklich erwähnt GEARY die Lautsprache als ein Beispiel für biologisch primäre und die Schriftsprache als ein solches für biologisch sekundäre Kompetenzen. Daneben nennt er als weitere Beispiele für primäre Fähigkeiten gewisse Grundkompetenzen im Bereich der Euklidischen Geometrie, der Quantität, der Ordinalität, des Zählens und einfache arithmetische Operationen.¹⁶ Der Erwerb biologisch sekundärer Fähigkeiten geht langsam vor sich und gelingt nur mit nachhaltiger didaktischer Unterstützung (a.a.O., S. 27). Für die Transformation der primären Intuitionen in eine *formale* Form der Repräsentation – Karten, Grafiken, Formeln, Bilder etc. – scheint keine natürliche Motivation verfügbar zu sein. „The motivation to acquire these abilities comes from the requirements of the wider and increasingly complex society and not from the inherent interests of children" (a.a.O., S. 34). Menschen sind aufgrund ihrer evolutionären Vergangenheit dafür vorbereitet, gewisse Arten von Wissen *mühe*los zu erlangen, während ihnen andere nur *mühsam* oder gar nicht zugänglich sind. Diese anderen Wissensformen sind an Notationssysteme gebunden.¹⁷

Daß hier ein didaktisch schwer beeinflufßbarer Schritt von der Natur zur Kultur vorliegt, zeigt auch die Tatsache, daß im Bereich der *körperlichen Kompetenzen* vergleichbare Probleme nicht auftreten. Und zwar deshalb nicht, weil eine Verbegrifflichung des intuitiven körperlichen Wissens nicht sinnvoll wäre. Um bessere Leistungen zu erbringen, sind wir beim Gehen oder Radfahren nicht auf ein Notationssystem angewiesen, das gelernt werden müßte. Körperliches Wissen bleibt implizit (vgl. POLANYI 1962, 1985) und entspricht eher einem *Knowing how* als einem *Knowing that*.

5 Männlich oder weiblich: Die kulturelle Differenz der Geschlechter

Das dritte Beispiel, das ein Urteil über den theoretischen Nutzen des Kulturbegriffs für die Erziehungswissenschaft ermöglichen soll, liegt gewissermaßen an der Schnittstelle zwischen präreflexiv *bleibender* (biologisch primärer) und *reflektierter* (biologisch sekundärer) Kompetenz. Gemeint ist das *Geschlecht*. Daß das Geschlecht (wieder) zu einem Thema der pädagogischen Diskussion geworden ist, darf sich der Feminismus als Verdienst anrechnen. Dabei bildet „... die Thematisierung der Erfahrung von Geschlechtlichkeit und ihrer Bedeutung für Alltagsleben und Kultur“ (LIST 1990, S. 162) ein zentrales Anliegen der feministischen Theorie. In deren Perspektive erscheint das Geschlecht seinerseits als kulturelle Kategorie. Die Unterscheidung von *sex* und *gender* meint, daß dem biologischen Unterschied ein kultureller überlagert ist, der für das Verhalten der Geschlechter mindestens so bedeutend ist wie die nackte Tatsache, über einen weiblichen oder männlichen Körper zu verfügen.

Der Begriff des Geschlechts im Sinne von *gender* entspricht dem prozessualen Kulturbegriff, wie er den vorliegenden Ausführungen zugrunde gelegt wurde. Geschlecht wird nicht als statische, festgefügte Kategorie begriffen, „... sondern als Teil sozialer Praxis, die interaktiv im täglichen Handeln hergestellt wird (doing gender), wobei ständig um Bedeutungen und Definitionen gerungen werden muß“ (BRÜCKNER 1998, S. 13f.).¹⁸ Dieser Prozeßbegriff des Geschlechts verhindert die essentialistische Festschreibung von Geschlechterdifferenz. Wird das Geschlecht in der sozialen Auseinandersetzung als kulturelle Größe erzeugt und bestätigt, bleibt wenig Raum, um geschlechtstypische Unterschiede, die sich als statistische Trends zeigen, für geschlechtsspezifische Merkmale auszugeben. Das macht es allerdings schwierig, konkret zu benennen, inwiefern sich die Kulturen der Männlichkeit und der Weiblichkeit unterscheiden.

Doch bei einer kulturtheoretischen Analyse des Geschlechts geht es weniger darum, objektive Differenzen zwischen Männern und Frauen zu erfassen als die *symbolischen Muster* von Männlichkeit und Weiblichkeit aufzudecken. Analog zum *Wie* der Wissensgenerierung verweist das *doing gender* auf den *Prozeß* der Produktion von Geschlecht und Geschlechterdifferenz. Als kulturelle Schemata dürften die von BAKAN (1966) gebrauchten Begriffe *agency* und *communion* die Polarität der Geschlechter für moderne, westliche Gesellschaften weiterhin angemessen zum Ausdruck bringen.¹⁹ Für die Schülerinnen entsteht damit ein Problem, das mit der normativen Struktur der Schule im Zusammenhang steht. Die schulischen Werte von Leistung und Konkurrenz stehen im Widerspruch zu weiblichen Werten wie Kooperativität und Solidarität (Fürsorge). Mädchen erhalten auf der einen Seite die Botschaft, sich der Hierarchie der schulischen Normen

anzupassen, was bedeutet, mit anderen in Wettbewerb zu treten und die männliche Situationsdefinition zu übernehmen, damit aber die weiblichen Werte aufs Spiel zu setzen. Auf der anderen Seite erhalten sie die Botschaft, die kulturell tradierten Werte des eigenen Geschlechts hochzuhalten, damit aber im Kontext der Schule auf den Bereich der sozialen Beziehungen und auf gutes Benehmen festgelegt zu werden, d. h. für die Integration des Klassenverbands zu sorgen. Da sie dafür weder Noten noch Anerkennung erhalten, werden sie ungewollt zur Reproduktion des Stereotyps weiblicher Marginalität verleitet (SKINNINGSRUD 1984).

Das Geschlecht ist geradezu paradigmatisch dazu geeignet, das Problem der Vermittlung von Kultur im Singular und Kultur im Plural zu illustrieren. Wie PASERO (1994, S. 273) bemerkt, ist Geschlechterforschung „... mit einer vertrackten Mischung aus Gleichheitsforderungen und Differenzbehauptungen zwischen Frauen und Männern konfrontiert“. Dringend erforderlich wäre eine Begrifflichkeit, die sowohl das Allgemeine des Menschen als auch das Besondere der Geschlechter zu bezeichnen vermöchte. SIMMEL hat treffend zur Darstellung gebracht, worum es geht. Obwohl die Grundrelativität im Leben der Menschen diejenige von Männlichkeit und Weiblichkeit sei (SIMMEL 1983, S. 42), werde das Geschlechterverhältnis nicht neutral, d. h. nicht aus einer übergeordneten Perspektive bestimmt, sondern die eine Seite gebe die Norm zur Beurteilung des Ganzen. „Jene durchgehend menschliche, wohl in tiefen metaphysischen Gründen verankerte Tendenz, aus einem Paar polarer Begriffe, die ihren Sinn und ihre Wertbestimmung aneinander finden, den einen herauszuheben, um ihn noch einmal, jetzt in einer absoluten Bedeutung, das ganze Gegenseitigkeits- oder Gleichgewichtsspiel umfassen und dominieren zu lassen, hat sich an der geschlechtlichen Grundrelation der Menschen ein historisches Paradigma geschaffen“ (a.a.O., S. 52f.). Das *Männliche*, dem im Verhältnis zum Weiblichen *relative* Bedeutung zukommt, wird *absolut* gesetzt und zum Maß des *Menschlichen* erhoben.

Dieser Logik scheint auch die Schule zu gehorchen. Die Rolle des Schülers erweckt zwar den Eindruck, neutral formuliert zu sein, doch insgeheim wird sie männlich gedacht. Ist folglich eine Erziehung zum *Menschen*, die seit ROUSSEAU das pädagogische Credo darstellt, damit vereinbar, daß Menschen ein *Geschlecht* haben? Das Problem spitzt sich zu, wenn wir in Rechnung stellen, daß nicht nur die Rede von *dem* Kind und *dem* Schüler eine sexistische Schlagseite erkennen läßt, sondern auch die schulischen Fächer eine Geschlechtertönung aufweisen. Allein schon die Berufs- und Studienwahlen junger Frauen und Männer legen die Vermutung nahe, daß wir uns hier nicht auf einem geschlechtsneutralen Terrain befinden. Wahrgenommen durch die „Linsen des Geschlechts“ (vgl. BEM 1993), erscheinen die Kulturen der Fächer in einem sexistisch getrübbten Licht.

Um das Gesagte an einem Beispiel zu illustrieren, sei auf den *Physikunterricht* verwiesen, der sowohl von Mädchen wie von Jungen als ausgesprochen *männliche* Domäne wahrgenommen wird (vgl. HOFFMANN/LEHRKE 1986; HERZOG 1998). Wie andere Fächer auch, beansprucht der Physikunterricht von allgemeinbildender Art zu sein. Doch die Schülerinnen setzt er einem Dilemma aus, dem die Schüler in dieser Form nicht begegnen. Der heimliche Androzentrismus des Begriffs Schüler sowie ein pädagogisches Bewußtsein, das sich einem vermeintlich geschlechtsneutralen Allgemeinen verpflichtet weiß, lassen die Mädchen auf ein Fach auflaufen, das mit der weiblichen Geschlechtskultur wenig Berührungspunkte aufweist (HERZOG 1996, S. 81ff.). Junge Frauen, die sich in der Adoleszenz mit der Aufgabe konfrontiert sehen, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, haben Mühe, sich mit Fachinhalten zu identifizieren, deren männliche Konnotationen nur schwer widerspruchsfrei mit den kulturellen Idealen der Weiblichkeit zu vereinbaren sind.

6 Die Modernität der Schule

Die Beispiele, die hier diskutiert wurden, um die Bedeutung der Kultur für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu erörtern, stehen nicht isoliert nebeneinander. Sie markieren ein Feld der *Interkulturalität*, das ganz anderes beinhaltet als der herkömmliche Begriff der interkulturellen Erziehung. Wie der zuletzt dargelegte Fall des Physikunterrichts zeigt, können sich im einzelnen die Sprachkulturen, die Fachkulturen und die Geschlechterkulturen zu einem komplexen Muster verbinden, das die Erwartungen an eine homogene Schulkultur Lügen straft. Auch ohne die Vielfalt, die der Schule durch *ethnische* Differenz zuwächst, kann der Unterricht für die Schülerinnen und Schüler zum interkulturellen Abenteuer werden. Kulturelle Heterogenität findet sich keineswegs nur auf seiten der Unterrichtsnehmer, sondern auch auf seiten des Unterrichts selbst. Schulpädagogik und Fachdidaktik haben bisher noch kaum auf diese *allgemeine* Form von Interkulturalität reagiert.

Nach dem Durchgang durch die drei Kulturbereiche der Sprache, der schulischen Fächer und des Geschlechts drängt sich zur Verdeutlichung dieser Position ein Kommentar zum Zitat von GEERTZ auf, von dem ausgegangen wurde. GEERTZ steht als Ethnologe auf der Seite eines relativistischen Kulturverständnisses, dem die Vielfalt und Nichtübereinstimmung der sich überlagernden und durchmischenden Kulturen vor Augen steht. Die Schule als gesellschaftliche Institution, die die Sozialisation und *Enkulturation* der nachwachsenden Generation zur Aufgabe hat, sieht sich eher auf die Seite der Kultur im Singular verwiesen. Das Beispiel der Schultheorie von DUNCKER (1994) vermag dies anschaulich zu zeigen (vgl. Abschnitt 2). Die von GEERTZ als *gleichwertig* gemeinten Polaritäten „moslemisch oder buddhistisch, französisch oder persisch, schwarz oder weiß“ müssen daher in der pädagogischen Übersetzung („oral oder literal, physikalisch oder biologisch, männlich oder weiblich“) anders akzentuiert werden.

Insofern die Alphabetisierung mit einer kulturellen Transformation des Individuums zusammengeht (vgl. Abschnitt 3), dürfte die Schule kaum in der Lage sein, die orale Kultur *neben* der literalen als *gleichwertig* zu behandeln. Schule verdankt sich wesentlich der Schriftkultur, deren bildende Funktion gerade darin liegt, orale Denk- und Urteilsformen zu *überwinden*.²⁰ Das ist im Falle der schulischen Fachkulturen anders, die eher einem relativistischen Kulturbegriff assimilierbar sind. Nochmals anders liegt der Fall der Geschlechterkulturen. Hier überdeckt ein Bildungsbegriff, der Kultur im anthropologischen Sinn als Singular versteht, einen Geschlechterdualismus, der dem Unterricht insgeheim eine fragwürdige Relativität aufprägt. Die Schule kann hier kaum anders denn mit dem Versprechen reagieren, die Chancengleichheit von Mann und Frau zu verbessern. Anders als die Ethnologie GEERTZ'scher Prägung, von der nicht mehr als die „dichte Beschreibung“ kultureller Vielfalt erwartet wird, steht die Erziehungswissenschaft im Zentrum des Spannungsfeldes von singulärem und pluralem Kulturbegriff. Es ist ihre gesellschaftlich begründete Aufgabe, das kulturell Allgemeine immer wieder von neuem mit dem kulturell Relativen ins Verhältnis zu bringen.

Die Aufgabe ist allein mit Hilfe eines prozessualen Kulturbegriffs zu lösen. Nur so lassen sich die kulturellen Konflikte und Widersprüche, die sich in einem pädagogischen Feld wie der Schule auftun, reflektieren und Empfehlungen zu deren Bewältigung aussprechen. Die Antwort auf die als Irritation empfundene Interkulturalität der Schule kann nicht im Aufruf an die pädagogische Theorie liegen, ihre Prinzipien „aus der Hochkultur

[zu] beziehen" (LIEBAU 1992, S. 199). Sie kann auch nicht darin liegen, die Vielfalt der schulischen Kulturen durch Separierung handhabbar zu machen, wie in der Koedukationsdebatte gelegentlich empfohlen wird. Restauriert wird so ein Kulturbegriff, der auf Bestand, Homogenität und Einheit angelegt ist, während es darum gehen müßte, die längst schon existierende Vielfalt der schulischen Kulturen anzuerkennen und theoretisch aufzuarbeiten.

Gerade im Hinblick auf die normative Dimension der Pädagogik, wie sie vom Begriff Bildung umschrieben wird, kann ein prozessuales Kulturverständnis weiterhelfen. Es ist sicher kein Zufall, daß das „neue pädagogische Interesse an der Kultur" (LIEBAU 1992, S. 105) auch ein neues Interesse an *Bildung* ist. Dabei ist zu beachten, daß sich der herkömmliche Bildungsbegriff wesentlich der Schriftkultur verdankt (vgl. STING 1998). Er ist auf Singularität, Ganzheit und Kongruenz ausgerichtet und klammert die heterogene, plurale und relative Komponente von Kultur aus. Dies wird von Versuchen, den Bildungsdiskurs durch Ästhetik zu revitalisieren, insofern bestätigt, als „Integrationsmotive" (LIEBAU 1992, S. 138) dabei eine wesentliche Rolle spielen. Doch Bildung wird verkürzt begriffen, wenn sie auf Literalität oder Kunst reduziert wird. Der Kulturbegriff, wie er hier erläutert worden ist, kann davor schützen, den Bildungsbegriff unter Umgehung der relativen Komponente von Kultur auf deren absolute festzulegen. Auch wenn die normativen Fragen der Bildungstheorie damit nicht gelöst sind, kann zumindest deutlich werden, was bei deren Lösung zu beachten ist.

Schule und Unterricht haben die Modernität zu akzeptieren, durch die sie ausgezeichnet sind. Ein wesentliches Moment dieser Modernität liegt in der kulturellen Pluralität der schulischen Lebensform.²¹ Auch ohne Einbezug der *ethnischen* Vielfalt ist die Schule ein Ort der Multikulturalität und damit eine Stätte des Umgangs mit Heterogenität. Als interkulturelles Arrangement ist sie keineswegs auf Konsens oder Einheit ausgerichtet. Im Unterricht findet beständig ein kultureller Austausch statt, d. h. genau jenes Aushandeln von Kultur, das im vorangegangenen Definitionsvorschlag angesprochen wird. Der Gewinn des Kulturbegriffs für die erziehungswissenschaftliche Analyse liegt nicht zuletzt darin, daß er Institutionen wie Schule und Unterricht in ihrer Modernität bezeichnen läßt. Die Restauration eines auf Homogenität und Integration angelegten Kulturbegriffs verdankt sich dem fragwürdigen Ansinnen, die Modernität der pädagogischen Denkform abzuwehren und die Erziehungswissenschaft auf Kompensation von vermeintlichen Modernisierungsschäden festzulegen.

Anmerkungen

- 1 GOGOLIN (1998, S. 125) spricht zu Recht von einer zumeist „bewußtlosen Verwendung" des Kulturbegriffs in der neueren Pädagogik.
- 2 Dazu trägt nicht zuletzt der Rekurs auf CASSIRER bei, der die Kultur als ein „organisches Ganzes" (CASSIRER 1990, S. 336) verstanden hat.
- 3 Hier erzeugt vermutlich die Etymologie – Kultur als Agrikultur, d. h. Bearbeitung von ungeformter Natur (MOLLENHAUER 1989, S. 900) – irreführende Analogien. Der Mensch ist kaum jene ungeformte Masse als die er in der philosophischen und pädagogischen Anthropologie gerne dargestellt wird (HERZOG 1999).
- 4 Poetisch heißt es bei T. S. ELIOT (1961, S. 33 – Hervorhebung weggelassen), Kultur sei „... die Gesamtform, in der ein Volk lebt – von der Geburt bis zum Grabe, vom Morgen bis in die Nacht und selbst im Schlaf ...". Vergleichbares hat sich SPRANGER unter dem Begriff des *Geistes* gedacht.
- 5 Mit der Unterstellung eines kompetenten, aktiven Subjekts wird insgeheim auch eine Kritik am Habituskonzept von BOURDIEU formuliert, das in der neueren pädagogischen Literatur auf eine eigenartige Re-

- zeptionsbereitschaft gestoßen ist. BOURDIEU geht kaum über den Begriff des passiven Subjekts hinaus, dem die Muster der Kultur unmerklich in den Körper eingezeichnet werden (WIMMER 1996, S. 407f.).
- 6 Das Beispiel ist der Einfachheit halber ausgewählt. Weiterführende Analysen finden sich bei ONG (1977, 1987), OLSON (1994), LUHMANN (1997), STETTER (1997) und STING (1998).
 - 7 Insofern prämiert die Schrift nicht eigentlich das Sehen als Sinnesorgan, sondern die Verbindung von Sehen und Greifen, wie sie paradigmatisch im Experiment realisiert ist.
 - 8 Daß Sprache als Wirklichkeit *sui generis* falsch verstanden wird, kann erst auf dem Hintergrund einer Sprachtheorie erkannt werden, die genau dies (nämlich Sprache als unabhängige Wirklichkeit) unterstellt (OLSON 1994; STETTER 1997).
 - 9 Gemeint sind der Frontalunterricht, das Prinzip der Anwesenheit, die Jahrgangsklasse, die „akroamatische Lehrmethode“ (NIETZSCHE 1997, S. 252f.), die Passivität und Rezeptivität der Schülerinnen und Schüler, der Anspruch der Lehrkraft auf Autorität etc.
 - 10 „Die Wissenschaft ist ... ein Glied und ein Teilmoment im System der ‚symbolischen Formen‘“ (CASSIRER 1989, S. 18). Die symbolischen Formen ihrerseits sind Formen der Kultur (CASSIRER 1990, S. 51).
 - 11 Man vergleiche die folgenden Äußerungen QUINES: „Die Gesamtheit unseres sogenannten Wissens oder Glaubens, angefangen bei den alltäglichsten Fragen der Geographie oder der Geschichte bis hin zu den grundlegendsten Gesetzen der Atomphysik oder sogar der reinen Mathematik und Logik, ist ein von Menschen geflochtenes Netz, das nur an seinen Rändern mit der Erfahrung in Berührung steht“ (QUINE 1979, S. 47).
 - 12 Überschreitet man den Horizont der Wissenschaften, ergibt sich eine Pluralität der *Weltversionen* (vgl. GOODMAN 1984). Darauf soll hier nicht weiter eingegangen werden, obwohl die Kulturen der schulischen Fächer zweifelsohne nicht nur *Wissenskulturen* sind.
 - 13 Bei KUHN (1976, S. 194-199) sind es Modelle (Analogien und Metaphern), Werte, symbolische Verallgemeinerungen und Musterbeispiele (Paradigmen), die eine Wissenschaftlergemeinschaft in ihrer epistemischen Kultur charakterisieren.
 - 14 So begründet beispielsweise die Orientierung am modalen Zeitbegriff eine Gemeinsamkeit zwischen Evolutionsbiologie und Geschichte.
 - 15 Die Metaphern der „Lesbarkeit der kulturellen Symbolwelten“ (MOLLENHAUER 1989, S. 907) und des „Buchstabierens der Erfahrung“ (DUNCKER 1994, S. 122) erweisen sich als viel zu schwach, um auf den Begriff zu bringen, worin die pädagogisch-didaktische Aufgabe besteht. Zwar ist die Schrift ein zentrales Notationssystem, doch wäre es verfehlt zu glauben, andere Notationssysteme ließen sich von der Schrift her problemlos erschließen. Die Welt zu verstehen, fällt nicht mit der Lesefähigkeit zusammen; nicht jedes Notationssystem macht die Welt lesbar. PIAGETS (1974, S. 136) Klage über den Verbalismus der Schule ist hier genauso relevant wie MOLLENHAUERS (1997, S. 27) Notiz über die merkwürdige Fixierung der Pädagogen auf alles Sprachliche. Schließlich blendet die Reduktion der Wirklichkeit auf Textualität (vgl. das DUNCKER-Zitat im Abschnitt 2) die Tatsache aus, daß Wirklichkeit *diskursiv* konstruiert und immer wieder neu in Diskursen *ausgehandelt* wird. Vgl. zur Kritik am Text als Modell der Wirklichkeit auch GOTTOWIK (1997).
 - 16 GEARYS Argumentation ist auf die Mathematik beschränkt, weshalb keine Beispiele aus anderen Bereichen erwähnt werden.
 - 17 In eine ähnliche Richtung gehen die (allerdings weitgehend spekulativen) Überlegungen von VERBEEK (1998, S. 273f.) zum prägnantsartigen Lernen. Vgl. zum Verhältnis von Natur und Kultur auch HERZOG (1999).
 - 18 Vgl. zum Begriff des „doing gender“ WEST/ZIMMERMAN (1987). Die Differenz von *sex* und *gender* ist nicht voraussetzungslos („natürlich“), sondern selbst eine kulturelle Konstruktion. Das kann aber nicht heißen, daß sie deshalb unbrauchbar ist, denn alle Erkenntnisleistungen sind konstruktiver (kultureller) Art (vgl. Abschnitt 4) und nicht ein schlichtes Abbild irgendwelcher Gegebenheiten. Vgl. zur Kritik am Versuch, die Unterscheidung von *sex* und *gender* aufzulösen, LANDWEER (1994).
 - 19 Vgl. für eine ausführlichere Diskussion HUSTON (1983), BEM (1993) sowie HOPFNER/LEONHARD (1996). Der Sachverhalt ist zweifellos kontrovers, was allein schon die Auseinandersetzung um eine spezifisch weibliche Form der Moral zeigen kann. Zur Stützung der Position von BAKAN (1966) sei noch eine weitere Quelle zitiert, nämlich CAMPBELLS (1995) eindruckliche Analyse der Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Alltagstheorien über Gewalt.
 - 20 Damit wird auch die Schwierigkeit sichtbar, über ein Thema zu *schreiben*, das in einer schriftlosen Kultur so nicht behandelt werden könnte. Impliziert der Schrifterwerb eine kulturelle Transformation, dann ist fraglich, ob kulturelle Pluralität ohne Schreib- und Lesekompetenz überhaupt positiv gewertet werden kann.
 - 21 Wenn die Postmoderne „... diejenige geschichtliche Phase (ist), in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligatorisch werden“ (WELSCH 1988, S. 5), dann gilt auch, daß die Postmo-

derne nicht wirklich eine neue Epoche bildet, sondern die exoterische, breitenwirksame Einlösung der esoterischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Moderne anfangs des 20. Jahrhunderts darstellt (a.a.O., S. 6). Insofern ist vorzugsweise von einer radikalen oder reflexiven Moderne zu sprechen.

Literatur

- ARISTOTELES (1974): *Lehre vom Satz (Peri hermeneias)*. In: ARISTOTELES: Kategorien. Lehre vom Satz. Hrsgg. von E. ROLFES. – Hamburg, S. 89-132.
- AUERNHEIMER, G. (1995): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. – 2. Aufl. – Darmstadt.
- BAKAN, D. (1966): *The Duality of Human Existence. An Essay on Psychology and Religion*. – Chicago.
- BALLAUFF, T. (1963): *Biologie*. In: FLITNER, A. (Hrsg.): *Wege zur pädagogischen Anthropologie*. – Heidelberg, S. 21-53.
- BATESON, G. (1982): *Geist und Natur*. – Frankfurt.
- BEM, S. L. (1993): *The Lenses of Gender. Transforming the Debate on Sexual Inequality*. – New Haven.
- BISCHOF, N. (1992): *Ordnung und Organisation als heuristische Prinzipien reduktiven Denkens*. In: MEIER, H. (ed.): *Die Herausforderung der Evolutionsbiologie*. – 3. Aufl. – München, S. 79-127.
- BRÜCKNER, M. (1998): *Wenn Forschende und Beforschte ein Geschlecht haben. Epistemologische, theoretische und methodologische Überlegungen*. In: Programmleitung NFP 40 (Hrsg.): *Bulletin Nr. 2*. – Bern, S. 4-29.
- CAMPBELL, A. (1995): *Zornige Frauen, wütende Männer. Geschlecht und Aggression*. – Frankfurt.
- CASSIRER, E. (1989): *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Fünf Studien*. – 5. Aufl. – Darmstadt.
- CASSIRER, E. (1990): *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. – Frankfurt.
- DUNCKER, L. (1994): *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*. – Weinheim.
- ELIOT, T. S. (1961): *Zum Begriff der Kultur*. – Reinbek.
- FISCH, J. (1998): *Die Kultur als Nationsersatz. Plädoyer für eine Kultur im Singular*. In: *Neue Zürcher Zeitung*, Nr. 80 vom 6.4.1998, S. 27.
- FOUCAULT, M. (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. – Frankfurt.
- GADAMER, H.-G. (1983): *Die Kultur und das Wort*. In: GADAMER: *Lob der Theorie. Reden und Aufsätze*. – Frankfurt, S. 9-25.
- GARDNER, H. (1993): *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. – Stuttgart.
- GARDNER, H. (1994): *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. – Stuttgart.
- GEARY, D. C. (1995): *Reflections of Evolution and Culture in Children's Cognition. Implications for Mathematical Development and Instruction*. In: *American Psychologist*, 50. Jg., S. 24-37.
- GEERTZ, C. (1996): *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. – Wien.
- GELLNER, E. (1995): *Anything goes. The carnival of cheap relativism which threatens to swamp the coming fin de millénaire*. In: *Times Literary Supplement*, June 16, 1995, S. 6-8.
- GIESECKE, M. (1998): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. – 2. Aufl. – Frankfurt.
- GIRTLER, R. (1979): *Kulturanthropologie. Entwicklungslinien, Paradigmata, Methoden*. – München.
- GOGOLIN, I. (1998): *„Kultur“ als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik*. In: STROSS, A. M./THIEL, F. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit*. – Weinheim, S. 125-150.
- GOODMAN, N. (1984): *Weisen der Welterzeugung*. – Frankfurt.
- GOODMAN, N. (1995): *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. – Frankfurt.
- GOTTOWIK, V. (1997): *Konstruktionen des Anderen. Clifford Geertz und die Krise der ethnographischen Repräsentation*. – Berlin.
- HERZOG, W. (1987): *Wissenschaft und Wissenschaftstheorie. Versuch einer Neubestimmung ihres Verhältnisses am Beispiel der Pädagogik*. In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie*, 18. Jg., S. 134-164.
- HERZOG, W. (1996): *Motivation und naturwissenschaftliche Bildung. Kriterien eines „mädchengerechten“ koedukativen Unterrichts*. In: *Neue Sammlung*, 36. Jg., S. 61-91.

- HERZOG, W. (1998): Chancengleichheit und naturwissenschaftliche Bildung. Zur Förderung von Mädchen im koedukativen Physikunterricht. In: NADAI, E. / BALLMER-CAO, T.-H. (Hrsg.): *Grenzverschiebungen. Zum Wandel des Geschlechterverhältnisses in der Schweiz.* – Zürich, S. 119-146.
- HERZOG, W. (1999): Verhältnisse von Natur und Kultur. Die Herausforderung der Pädagogik durch das evolutionsbiologische Denken. In: *Neue Sammlung*, 39. Jg., S. 97-129.
- HOFFMANN, L./LEHRKE, M. (1986): Eine Untersuchung über Schülerinteressen an Physik und Technik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Jg., S. 189-204.
- HONNETH, A. (Hrsg.) (1995): *Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften.* – 3. Aufl. – Frankfurt.
- HOPFNER, J./LEONHARD, H.-W. (1996): *Geschlechterdebatte. Eine Kritik.* – Bad Heilbrunn.
- HUSTON, A. C. (1983): Sex-Typing. In: MUSSEN, P. H. (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV. – New York, S. 387-467.
- KUHN, T. S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* – 2. Aufl. – Frankfurt.
- LANDWEER, H. (1994): *Generativität und Geschlecht. Ein blinder Fleck in der sex/gender-Debatte.* In: WOBBE, T./LINDEMANN, G. (Hrsg.): *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht.* – Frankfurt, S. 147-176.
- LEPENIES, W. (1996): *Die Sozialwissenschaften nach dem Ende der Geschichte.* In: HONEGGER, C./GABRIEL, J. M./HIRSIG, R./PFAFF-CZARNECKA, J./POGLIA, E. (Hrsg.): *Gesellschaften im Umbau. Identitäten, Konflikte, Differenzen.* – Zürich, S. 39-61.
- LIEBAU, E. (1992): *Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur.* – Weinheim.
- LIEBAU, E./HUBER, L. (1985): *Die Kulturen der Fächer.* In: *Neue Sammlung*, 25. Jg., S. 314-339.
- LIST, E. (1990): *Theorieproduktion und Geschlechterpolitik. Prolegomena zu einer feministischen Theorie der Wissenschaften.* In: NAGL-DOCEKAL, H. (Hrsg.): *Feministische Philosophie.* – Wien, S. 158-183.
- LUHMANN, N. (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* – Frankfurt.
- MATURANA, H. R. (1998): *Biologie der Realität.* – Frankfurt.
- MOLLENHAUER, K. (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung.* – München.
- MOLLENHAUER, K. (1989): *Kultur.* In: LENZEN, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2. – Reinbek, S. 900-909.
- MOLLENHAUER, K. (1997): *Nachdenken über Erziehung – Schwierigkeiten mit der Moderne.* In: GROSSENBACHER, S./HERZOG, W./HOCHSTRASSER, F./RÜEGSEGG, R. (Hrsg.): *Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft.* – Bern, S. 15-39.
- NIETZSCHE, F. (1997): *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten.* In: NIETZSCHE: *Werke in drei Bänden.* Dritter Band. Hrsg. von K. SCHLECHTA. – Darmstadt, S. 175-263.
- NUNES, T./SCHLIEMANN, A. D./CARRAHER, D. W. (1993): *Street Mathematics and School Mathematics.* – Cambridge.
- OLSON, D. R. (1977): *From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing.* In: *Harvard Educational Review*, 47. Jg., S. 257-281.
- OLSON, D. R. (1991): *Literacy and Objectivity: The Rise of Modern Science.* In: OLSON, D. R./TORRANCE, N. (Hrsg.): *Literacy and Orality.* – Cambridge, S. 149-164.
- OLSON, D. R. (1994): *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading.* – Cambridge.
- ONG, W. J. (1977): *Interfaces of the Word. Studies in the Evolution of Consciousness and Culture.* – Ithaca.
- ONG, W. J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes.* – Opladen.
- PASERO, U. (1994): *Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven.* In: WOBBE, T./LINDEMANN, G. (Hrsg.): *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht.* – Frankfurt, S. 264-296.
- PIAGET, J. (1974): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung.* – Frankfurt.
- POLANYI, M. (1962): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy.* – Chicago.
- POLANYI, M. (1985): *Implizites Wissen.* – Frankfurt.
- QUINE, W. V. O. (1979): *Zwei Dogmen des Empirismus.* In: QUINE: *Von einem logischen Standpunkt. Neun logisch-philosophische Essays.* – Frankfurt, S. 27-50.
- REHBERG, K.-S. (1986): *Kultur versus Gesellschaft? Anmerkungen zu einer Streitfrage in der deutschen Soziologie.* In: NEIDHARDT, F./LEPSIUS, M. R./WEISS, J. (Hrsg.): *Kultur und Gesellschaft.* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 27). – Opladen, S. 92-115.

- ROTH, H.-J. (1996): Pädagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft heute. In: Pädagogische Rundschau, 50. Jg., S. 597-600.
- SIMMEL, G. (1983): Das Relative und das Absolute im Geschlechter-Problem. In: SIMMEL: Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. – Berlin, S. 52-81.
- SKINNINGSRUD, T. (1984): Mädchen im Klassenzimmer: Warum sie nicht sprechen. In: Frauen und Schule, 3. Jg., S. 21-23.
- SNOW, C. P. (1987): Die zwei Kulturen. In: KREUZER, H. (Hrsg.): Die zwei Kulturen. Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. SNOWS These in der Diskussion. – Stuttgart, S. 19-58.
- STETTER, C. (1997): Schrift und Sprache. – Frankfurt.
- STING, S. (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. – Weinheim.
- TERHART, E. (1994): SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., S. 685-699.
- VERBEEK, B. (1998): Organismische Evolution und kulturelle Geschichte: Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Verflechtungen. In: Ethik und Sozialwissenschaften, 9. Jg., S. 269-280.
- WELSCH, W. (1988): Unsere postmoderne Moderne. – 2. Aufl. – Weinheim.
- WEST, C./ZIMMERMAN, D. H. (1987): Doing Gender. In: Gender and Society, 1. Jg., S. 125-151.
- WEYL, H. (1949): Wissenschaft als symbolische Konstruktion des Menschen. In: Eranos-Jahrbuch, Bd. 16. – Zürich, S. 375-431.
- WIATER, W. (1997): Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In: SEIBERT, N. (Hrsg.): Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs. – Bad Heilbrunn, S. 21-43.
- WIMMER, A. (1996): Kultur. Zur Reformulierung eines sozialanthropologischen Grundbegriffs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. Jg., S. 401-425.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Walter Herzog, Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstraße 27, CH- 3012 Bern (Schweiz)